

DaF für Übersetzer: Die zielgruppengerechte Vermittlung unter lernpsychologischen, methodologischen und textlinguistischen Aspekten.

Silvia Roiss
Universidad de Salamanca

Zusammenfassung

In diesem Artikel wird aufgezeigt, dass der Fremdsprachenunterricht innerhalb der Übersetzer-u. Dolmetscherausbildung von Überlegungen geleitet sein muss, die auf Erkenntnissen aus der Lernpsychologie, der Methodenforschung und der Textlinguistik beruhen. Grammatik und Text bilden bei diesem zielgruppenorientierten Unterricht ein Binom. Aus lernpsychologischer Sicht werden Erkenntnisse aus dem Behaviorismus, dem Kognitivismus und dem Konstruktivismus in Betracht gezogen, die für die Erstellung von konkreten Übungen im Hinblick auf die jeweilige Textsorte ausschlaggebend sind. Diese werden dann unter dem Blickpunkt der Methodenforschung (Grammatik-Übersetzungsmethode, Direkte Methode und Kommunikative Methode) revidiert und schließlich in Verbindung mit der funktional-pragmatischen Textlinguistik ergänzt. Somit ergibt sich für die DaF-Didaktik innerhalb der Übersetzer-u. Dolmetscherausbildung ein klares Bild, das sich in einem systematischen textsortenbezogenen Grammatikunterricht niederschlägt.

Schlüsselwörter: DaF-Unterricht, Übersetzer- und Dolmetscherausbildung, Lernpsychologie, Methodenforschung, Textlinguistik.

Abstract

This paper aims to demonstrate that foreign language teaching, as part of the Translation and Interpreting university degree must be guided by principles in the fields of Psychology of Learning, Research in Translation Methods and Text Linguistics. Grammar and text must go hand in hand when translation students learn a foreign language. Regarding Psychology of Learning, elements from behaviorism, cognitivism and constructivism are taken into account when designing exercises for a certain type of text. As a next step, these exercises are reviewed under the focus of translation methods (grammar translation method, direct translation method and communicative translation method) and are then combined with pragmatic and functional text linguistics. In this manner, a clear roadmap for the teaching of German as a foreign language within the framework of the Translation and Interpreting university degree can be drawn, which confirms the necessity of systematic, text-oriented grammar teaching.

Key words: German as a foreign language, translator education, psychology of learning, research in translation Methods, text linguistics.

1 Einführung

Die Idee zu diesem Artikel entstand parallel in zwei Bahnen. Einerseits im Rahmen eines Forschungsprojektes¹, das der kritischen Analyse von in Spanien und Portugal

¹ Zu meinem Bedauern muss ich allerdings anmerken, dass das Forschungsprojekt keine Subvention von

veröffentlichten Lehrwerken gewidmet ist, die einen Einblick in die Entwicklung der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache im vorigen Jahrhundert gewähren soll. Darin wird ersichtlich, welche und auf welche Weise im Laufe des 20. Jahrhunderts neue didaktische Methoden im Fremdsprachenunterricht generell Einzug genommen und den Deutschunterricht in Spanien im Speziellen nachhaltig bestimmt haben. Es handelt sich um eine diachronische (noch unvollständige) Studie, in der die Epoche von 1900-1970 untersucht wird.

Auf der anderen Seite wurde unsere Idee zu diesem Artikel noch durch den Umstand bestärkt, dass in den letzten Jahren eine Abnahme der erforderlichen Deutschkenntnisse bei jenen Studenten mit Deutsch als erste Fremdsprache zu verzeichnen ist, die sich am Institut für Übersetzer- u. Dolmetscherausbildung der Universität Salamanca der Einstiegsprüfung unterziehen. Das hat uns dazu veranlasst, einen Intensiv-Kurs für Deutsch (Lengua Complementaria Alemán) mit 6 credit points als zusätzliches Wahlfach neben den im Studienplan verankerten Pflichtfächern Primera Lengua Extranjera I und II (6+6 credit points) im ersten Studienjahr anzubieten. Dabei steht die zentrale Frage im Vordergrund, inwieweit didaktisch die Grammatik der deutschen Sprache den Übersetzer- u. Dolmetscheranwärtern zielgruppengerecht vermittelt werden soll.

Für diesen Artikel werden demnach Erkenntnisse aus der Forschungstätigkeit zu dem o.a. Projekt, sowie aus praktischen Überlegungen zur Didaktik des Deutschen vorzustellen sein, die den methodologischen Rahmen des DaF-Grammatikunterrichts innerhalb der Übersetzer- u. Dolmetscherausbildung betreffen werden.

2 Zielgruppengerechter DaF-Unterricht für Übersetzer

Wenn wir uns um das Panorama des berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts Deutsch annehmen, so kann man sagen, dass das Thema als Schlagwort in allen Fachverlagen und diversen spezifischen Internetportalen zu finden ist. Die Anforderungen an die fremdsprachliche kommunikative Kompetenz der Arbeitswelt stehen in einer globalisierten Welt immer mehr im Vordergrund und die Forderung, Fremdsprachen berufsorientiert zu erwerben, hat in den letzten Dekaden eindeutig zugenommen. Das Angebot ist reichhaltig: *Kommunikation in sozialen und medizinischen Berufen, Technik, Tourismus, Wirtschaft, Jura* etc. werden dem Sprachinteressierten in seiner Fachspezifik präsentiert und er kann sich hinsichtlich seines Berufsprofils in der Fremdsprache Deutsch ausbilden lassen. Das spezifische Berufsprofil: *Deutsch für Übersetzer* kann dabei nur ansatzweise gefunden werden. Ausnahmen bilden am spanischen Markt lediglich die folgenden zwei Arbeitsbücher für die Grundstufe: Berenguer Laura (et. al): *Lengua Alemana para traductores. Nivel básico*. (2006) und Balbuena Torezano, M^a del Carmen: *Deutsch als Fremdsprache für Übersetzer. Grundstufe*. (2007). Berenguer (2006: 7) trifft den Nagel auf den Kopf, wenn sie von der theoretischen Leere in diesem Bereich spricht:

[...] constatación de la falta de definición teórica de objetivos, contenidos y líneas metodológicas en la enseñanza de lenguas para traductores. Este vacío teórico se

Seiten des spanischen Erziehungsministeriums erhielt und abgelehnt wurde. Der Kompromiss einer Veröffentlichung der Forschungsergebnisse mit dem deutschen Verlag Harrassowitz war jedoch bereits geschlossen, was die Forschungsgruppe bestehend aus Dr. Bernd Marizzi (Direktor), Dr. Linda Carrington, Dr. María Teresa Cortes, Dr. Teresa Fuentes und Dr. Silvia Roiss dazu veranlasste, ihre Forschungstätigkeit fortzusetzen. Neben den o.a. Grammatiken werden auch deutsch-spanische und deutsch-portugiesische Wörterbücher analysiert, die in diesen beiden Ländern im gleichen Zeitraum veröffentlicht wurden.

refleja tanto en la escasez de bibliografía relativa a este tema, como en el poco eco que hasta ahora ha recibido este ámbito en los congresos y foros docentes e investigadores relacionados con la traducción.

Der Grund für die stiefmütterliche Behandlung in der Literatur liegt u.U. in der Definition des Übersetzers selbst. Man kann Bezeichnungen aller Art finden, die eine spezifische, zielgruppengerechte Ausbildung wie die o.a. zu allererst schier unmöglich erscheinen lassen, wird er doch als 'Allround-Künstler', als 'gutartiger Parasit', 'Reisender', selbst als 'Betrüger' definiert, um nur einige Begriffe zu nennen. Deutsch für den Übersetzer als gutartigen Parasiten ist aus der Sicht des Merchandising im Bereich DaF bestimmt nicht die intelligenteste Art, gute Verkaufszahlen zu erlangen.

Zweifelsohne ist das Profil des Übersetzers weit gegriffen. Vielleicht liegt darin auch der Grund, dass bis dato kaum verlagsstrategisch Versuche unternommen wurden, Deutschkenntnisse speziell auf den Übersetzerberuf bezogen, näher zu bringen. Wir möchten an dieser Stelle daran erinnern, dass die linguistische Kompetenz des Übersetzers aus übersetzungstheoretischer Sicht der kommunikativ-textuellen Subkompetenz zuzuordnen ist (vgl. Kelly 2002). Das Monom (a) 'Kommunikation' und das Monom (b) 'Text' bilden ein zusammengehörendes Binom = (a+b). Erklärungen zur Kommunikation - und im engeren Sinn zur Grammatik - sollten unseres Erachtens also nicht ohne Berücksichtigung des Phänomens Text erfolgen. Wir möchten in diesem Zusammenhang an die Worte von Ciapuscio/Kuguel (2002: 65) erinnern:]

El traductor, a diferencia del hablante lego, sí que tendrá que interiorizar la estructura genérica de la clase textual a la que pertenece. [...] [E]s de suma importancia que desarrolle su competencia reconociendo parámetros textuales que le permiten acceder a los textos con las suficientes garantías. Esto se consigue con el aprendizaje de conocimientos teóricos y prácticos explícitos sobre las clases textuales [...].

Es ist also völlig legitim, Wissen um Textsorten mit grammatikalischem Wissen parallel in einem Sprachkurs für Übersetzer ausbilden zu wollen. Geleitet werden unsere Überlegungen von Erkenntnissen aus der Lernpsychologie sowie von Untersuchungen zur Methodenforschung im Bereich Fremdsprachendidaktik und Textlinguistik. Die im Anschluss besprochenen Beispiele stammen aus den Textsorten: Rezept und Mietvertrag und dienen der praktischen Veranschaulichung dieser Erkenntnisse.²

3 Interessantes aus der Lernpsychologie

Lernpsychologisch stehen für uns folgende Aussagen aus dem Behaviorismus, dem Konstruktivismus und dem Kognitivismus im Vordergrund, die didaktisch in unserem Deutschunterricht umgesetzt werden:

3.1 Behaviorismus:

Wir sind uns natürlich der Grenzen dieser Ausrichtung bewusst. Trotzdem möchten wir festhalten, dass Wiederholungen fest vorgegebener Aufgaben, bis die richtige Lösung erzielt wird - so wie im Behaviorismus proklamiert – unseres Erachtens bei der

² Wir möchten darauf hinweisen, dass die in diesem Zusammenhang vorgestellten Übungen chronologisch von A bis J gereiht sind, diese Reihenfolge für den Unterricht selbst aber so nicht eingehalten werden kann (siehe dafür: Zusammenfassung).

Erlernung komplexer grammatikalischer Strukturen sehr wohl zielgerecht eingesetzt werden können. Diese Drillübungen erleichtern ein bleibendes Memorieren der konkreten Lerninhalte. Erfolgserlebnisse stellen sich ein. Lernerfolge und Lob von Seiten des Lehrers schaffen Reize, die die korrekt eingelernte und memorierte Information verstärken.

Auf den Sprachunterricht in unserem Crash-Kurs umgesetzt heißt das, komplexe Lerninhalte anhand von Wiederholungsübungen - salopp ausgedrückt - "einpauken" zu lassen. Partizipialkonstruktionen (typischer Satzbau beispielsweise bei Mietverträgen) bzw. die Unterscheidung der subjektiven od. objektiven Aussageweise bei Modalverben (Angelpunkt bei Gebrauchsanweisungen; siehe Roiss 2004), um nur zwei Problempunkte zu nennen, eignen sich vorzüglich für Drillübungen. Man soll zunächst im Unterricht Textausschnitte, die diese komplexen Strukturen in der konkreten Textsorte aufweisen, vorstellen. Diese müssen laut im Unterricht gelesen werden (Übung A -veranschaulicht an der Textsorte: Mietvertrag):

- Die von dem Mieter am Mietobjekt durchgeführten Schönheitsreparaturen müssen dem Vermieter in schriftlicher Form und mit Rechnungen belegt, nachgewiesen werden.
- Etc.

In der Folge helfen gezielte Fragen die Deklination, Kasus, Syntax etc. betreffend, um die komplexe grammatikalische Struktur "aufzubrechen" (Übung B):

- Auf welches Element im Satz bezieht sich der bestimmte Artikel am Anfang des Satzes?
- Welcher grammatikalischen Kategorie ist "durchgeführten" zuzuordnen?
- Welchen Kasus hat es?
- Welche Elemente stehen zwischen dem bestimmten Artikel und dem Partizip II?
- Setzen Sie den Satz fort: "Die Schönheitsreparaturen,
- Etc.

Danach stellen wir zahlreiche Multiple-choice-Übungen bzw. Lückentexte (Übung C) zur Verfügung, die der Festigung dieser Konstrukte dienen sollen. Die Studenten müssen gegenseitig Fragen (vgl. Übung B) zu den konkreten Beispielsätzen formulieren und beantworten.

- Der Vermieter vermietet dem Mieter zu Wohnzwecken ☐ die ☐ der im Haus Linke Brückenstraße 29, 4040 Linz im ersten Stock (Türnummer 3) ☐ gelegene ☐gelegte Wohnung bestehend aus drei Zimmern, Küche, Diele, Bad/WC, (Kellerraum).
- zu Beginn des Mietverhältnisses bekannt.... Mängel.... an der Mietsache werden vom Mieter als vertragsgemäß anerkannt.
- Etc.

Die nächste Aufgabe (Übung D) dient der Kenntnisvertiefung, indem die Partizipialkonstruktionen in einem von uns ausgehändigten deutschsprachigen Mietvertrag isoliert, markiert und gleichzeitig die bereits erworbenen Kenntnisse dazu angewendet werden müssen. Weitere Drillübungen werden je nach Festigungsbedarf der Kenntnisse zu Hause durch zusätzliche Aufgaben mit on-line-Übungen zu Partizipialkonstruktionen aufgegeben (Übung E). Die Beispiele sind in dieser Aufgabe allerdings kontextlos gewählt

und entstammen nicht der konkreten Textsorte 'Mietvertrag'. Es geht hierbei ausschließlich um die Erlernung der komplexen Struktur durch Wiederholung. Bei den jeweiligen Übungen können Gutpunkte gesammelt werden. Diese bestärken den Studenten in seiner Überzeugung, sich Textsorten wie Mietverträgen, die ihm in seiner Übersetzungsarbeit immer wieder begegnen werden, durch die Aneignung dieser komplizierten grammatikalischen Struktur stellen zu können. In einem letzten Schritt werden Übersetzungsübungen Spanisch-Deutsch bereitgestellt, anhand derer die Konstruktion interlingual gefestigt werden soll (Übung F).

- Ausgangstextsatz: El arrendatario solo podrá usar la vivienda para el destino pactado en el contrato.
- (Übersetzung): Der Mieter darf die Mietsache nur zu den im Vertrag bestimmten Zwecken benutzen.
- Etc.

3.2 Konstruktivismus:

Diese Ausrichtung unterstreicht, dass Lernen ein aktives Konstruieren von Wissen ist und von der Einzelperson, seinem Vorwissen und seiner Einstellung (Motivation) zum Fach abhängt. Der Lehrer wirkt unterstützend auf den Lernprozess des Studenten ein, der wiederum für die positive Umsetzung desselben Eigenverantwortlichkeit beweisen muss.

Auf den Sprachunterricht in unserem Crash-Kurs bezogen heißt das, Vorwissen der Studenten gezielt zu erfragen, indem im Anfangsunterricht nicht sehr anspruchsvolle Textsorten wie beispielsweise Rezepte (siehe Gesamttext: Annex 1) od. Geschäftsbriefe in einfacher Form in ihrer Muttersprache Spanisch dargestellt und auf ihre makro- u. mikrotextuellen Eigenschaften bewusst durch gezielte Fragestellung im Sinne des Mehrebenen-Modells von Ciapuscio (2002) und somit auch unter der Schirmherrschaft der funktional-pragmatischen Textlinguistik untersucht werden (Übung G):

- Wie ist das Rezept makrostrukturell im Spanischen aufgebaut?
- Welche Textbausteine lassen sich erkennen?
- Welche Elemente dienen der Hervorhebung?
- Wie wird der Leser involviert?
- Welcher Verben bedient sich der Autor?
- Etc.

Erst in einem zweiten Schritt werden Paralleltexte in der Fremdsprache Deutsch vorgestellt und das aktivierte Vorwissen zu den spanischen Texten auf das Deutsche übertragen und verglichen (Übung H): Makro- u. mikrostrukturelle Analyse. Die Gleichheiten, aber auch Verschiedenheiten vor allem mit Fokus auf die formal-grammatikalische Ebene, werden in beiden Sprachen bewusst herausgearbeitet.

Verschiedenheiten: a) Beispiel zur Anrede: Im Span.: 3. Person plural Präsens. Im Dt.: Konjunktiv I der Aufforderung > man schlage 2 Eier auf bzw. Imperativischer Infinitiv > 2 Eier aufschlagen bzw. Imperativ > Schlagen Sie 2 Eier auf. b) Beispiel zum Gebrauch der Verben: Im Span.: Gebrauch einfacher Verben: partimos-reservamos-ponemos etc. Im Dt.: Dominanz der Verben mit trennbarem Präfix > aufschlagen, umrühren, abbraten etc.

Gleichheiten in beiden Sprachen: elyptischer Satzbau bei den Mengenangaben, der

Einbau von Bildmaterial, kurzer prägnanter Satzbau (vorwiegend Hauptsätze) des Zentraltexes; Hervorhebungen durch Schriftgrößenwechsel bzw. Symbole, Fettdruck etc.

In einem weiteren Schritt kann der Ausbau der im Konstruktivismus vertretenen Eigenverantwortlichkeit des Studenten in Angriff genommen werden, indem er selbst ein ihm bekanntes Rezept in der Fremdsprache Deutsch verfasst und im Unterricht kommentierend vorstellt. Dabei muss er ausgehend von seinem zur Textsorte 'Rezept' vorhandenen Vorwissen im Spanischen auf die Gleich- und Verschiedenheiten in seinem verfassten Text eingehen, sie vor der Klasse vertreten und seine Strategien bei der Textverfassung argumentieren (Übung I).

3.3 Kognitivismus:

Diese Lerntheorie besteht unter anderem darauf, die Aufmerksamkeit gezielt zu wecken. Was das Interesse des Studenten anbelangt, so versuchen wir in unserem Fach dieses zu schüren, indem ihm bereits im Anfangsunterricht aktuelle Übersetzermarktstudien (siehe Roiss 2001, Lozano 2011) präsentiert werden. Zusätzlich organisieren wir ein kurzes Interview mit einem professionellen Übersetzer im Unterricht, der über seine Berufspraxis in Bezug auf die verschiedenen Textsorten berichtet. Dabei kommt klar zum Ausdruck, dass die wachsende Globalisierung mit ihren immer enger verflochtenen internationalen Geschäftsbeziehungen einen zunehmenden Bedarf an Übersetzungsleistungen zur Folge hat und umfangreiches Textsortenwissen vom Übersetzer abverlangt wird. Dem Studenten wird somit bewusst, dass das im Programm angegebene Material den Marktvorgaben entspricht und dessen didaktische Aufbereitung ganz im Sinne der Perfektionierung seiner kommunikativ-textuellen Subkompetenz steht. Er geht somit motivierter an die Materie heran, was der von uns angepeilten Zielorientierung im DaF-Studenten an einem Institut für Übersetzer- und Dolmetscherausbildung nur zugute kommt.

Neben dem Aspekt der Aufmerksamkeit steht im Kognitivismus– wie auch im Konstruktivismus – die Aktivierung von Vorwissen im Vordergrund. In diesem Zusammenhang sollen Lerninhalte so aufbereitet werden,

dass diese vom Lernenden leicht wahrgenommen werden können. Konkret heißt das, dass eine abgeschlossene Informationseinheit nicht mehr als einen Bildschirm oder eine Buchseite / Folie umfassen sollte. Komplexe Informationen sollte in ihre Bestandteile zerlegt und als aufbauende Informationskette präsentiert werden. Weiterhin sollten Informationen einfach, verständlich und prägnant dargestellt werden. (<http://www.lernpsychologie.net/>)

4 Interessantes aus der Methodenforschung

Die Ansichten zur Aufbereitung der Lerninhalte führen uns direkt zum nächsten von uns angesprochenen Punkt: den methodologischen Überlegungen, die angestellt werden müssen, um die kommunikativ-textuelle Subkompetenz im Studenten zu festigen. In Punkt 3 dieses Artikels waren bereits Vorgangsweisen zu erkennen, die von lernpsychologischen Überlegungen geleitet waren. Aus dem Zitat von Stangl (2013) ist erneut ersichtlich, dass bei den Unterrichtseinheiten der Lehrende die Wahrnehmungsprozesse unterstützen muss,

indem er die Lerninhalte so aufbereitet, dass diese vom Lernenden leicht wahrgenommen werden können. Konkret bedeutet das, dass eine abgeschlossene Informationseinheit z. B. nicht mehr als eine Buchseite oder Overheadfolie umfassen sollte.

In Anlehnung an diese Forderung stellen wir in unserem Crashkurs Texte vor, deren Umfang ein A4-Blatt nicht überschreiten. Selbstverständlich schließt dies eine bewusste Modifizierung des Textmaterials von Seiten des Lehrenden mit ein. Ausgehend von dieser Prämisse werden die Informationseinheiten (Lerneinheiten) gestaltet, d.h. Textsorten individuell vorgestellt und aus textologischer und grammatikalischer Sicht erarbeitet.

Wir verschreiben uns bei der Strukturierung der Lerneinheiten nicht einer einzigen Methode, sondern versuchen, aus den einzelnen jene Aspekte aufzugreifen, die für unseren Zweck am geeignetsten erscheinen. Dabei bauen wir auf Erkenntnissen der ‘Grammatik-Übersetzungsmethode’ (auch bekannt unter dem Namen ‘Traditionelle Methode’), der ‘Direkten Methode’ und der ‘Kommunikativen Methode’ auf.

4.1 Grammatik-Übersetzungsmethode

Selbstverständlich sind wir uns der großen Nachteile der ‘Grammatik-Übersetzungsmethode’ bewusst, die im 18. u. 19. Jahrhundert zum Erlernen von Griechisch und Latein angewandt wurde. Es war eine völlig rigide Vermittlungsmethode (siehe Sánchez, 1997; Hernández 2002). Die Aneignung grammatikalischer Aspekte der deutschen Sprache, die auf Spanisch erklärt wurden, stand dabei im Vordergrund. Diese wurden mittels Übersetzung zunächst in die eigene Muttersprache Spanisch, danach in die Fremdsprache Deutsch auf Satz- u. Textebene gefestigt. Ziel war die Beherrschung der deutschen Grammatik, die, wie gesagt, vor allem durch Übersetzungsübungen in beide Richtungen gedrillt wurde.

Wie wir bereits unter Punkt 3.1 (Übung F) unter behavioristischem Blickpunkt hervorgehoben haben, eignen sich Übersetzungsübungen im DaF-Unterricht für Übersetzer sehr wohl für die Aneignung von grammatikalischem Wissen. Wir gehen allerdings einen Schritt weiter und vermitteln die jeweils auszubildenden grammatikalischen Kenntnisse im Hinblick auf die mikrostrukturellen Texteseigenheiten von konkreten Textsorten. Die Theorie wird selbstverständlich vorher im Unterricht besprochen (siehe auch Punkt 3.1 Übung B); die Grammatikpunkte werden eingeführt, indem – wie bereits an anderer Stelle veranschaulicht (siehe Punkt 3.1 Übung A) – die im Unterricht vorgestellte Textsorte markierte Stellen aufweist, die auf die diversen grammatikalischen Aspekte Bezug nehmen. Neben dem Einsatz von Übersetzungsübungen wird in der ‘Traditionellen Methode’ als überwiegende Übungsformen auch grammatisch korrekte Ergänzung von Lückensätzen vertreten (siehe Punkt 3.1 Übung C).

4.2 Direkte Methode:

Wir übernehmen in unserem Unterricht aber auch Elemente aus der ‘Direkten Methode’, die im krassen Gegensatz zur ‘Traditionellen Methode’ steht. Hervorheben möchten wir Folgende: monolingualer Unterricht in der Fremdsprache Deutsch sowohl für grammatikalische Erklärungen, als auch in der Unterrichtsdynamik, die auf Frage-Antwort-Dialogen beruht (Erarbeitung des theoretischen Wissens siehe Punkte 3.1 und 3.2 (Übungen B, D, F, G, H). Die Interaktion Lehrer-Schüler rückt dadurch in den

Vordergrund und wird durch die tiefgreifende Fehleranalyse und die gemeinsame Besprechung der Fehlerquellen noch verstärkt.

4.3 Kommunikative Methode:

Aus der kommunikativen Methode, die in den achtziger Jahren die Entwicklung von Lehrmaterialien bestimmte, filtern wir die Forderung nach dem Einbau von lerngruppenorientiertem und die Interessen der Lernenden berücksichtigendem Material (in unserem Fall: authentische, am Übersetzermarkt geforderte Textsorten). Die Grammatik wird im kommunikativen Kontext geboten, d. h. systematische Strukturmusterübungen stehen im Vordergrund (siehe Punkt 3.1 Übungen A, B, C, D).

5 Interessantes aus der funktional-pragmatischen Textlinguistik

Im Zusammenhang mit der Textstruktur wird dem Studenten aufgezeigt, dass für Texte bestimmte Parameter der Textorganisation charakteristisch sind wie z.B. die Funktion(en), die Handlungsstruktur, die thematische Organisation, die Äußerungsformen und die Vertextungsstrategien (Punkt 3.1 Übung F und 3.2 Übung G) und dass sich Textsorten in einer Typologie als idealtypische/prototypische Phänomene darstellen, die so Heinemann/Viehweiger (1991: 170)

auf Durchschnittserfahrungen (von Sprechern einer bestimmten Kommunikationsgemeinschaft) basieren; sie können daher als globale sprachliche Muster zur Bewältigung von spezifischen kommunikativen Aufgaben in bestimmten Situationen umschrieben werden.

Die in unserem Unterricht verwendeten Gebrauchstexte können folgenden Textklassen zugewiesen werden: a) Informationstexten (Nachricht, Bericht, Rezension), b) Appelltexten (Werbeanzeige, Kommentar, Antrag, Gebrauchsanweisung, Rezept), c) Obligationstexten (Mietvertrag, Garantieschein), d) Kontakttexten (Geschäftsbrief, Kondolenzschreiben) und e) Deklarationstexten (Testament). Die Auswahl derselben obliegt der Tatsache, dass alle prototypische Formulierungs- und Stilmerkmale aufweisen, die kaum Spielraum für anderwärtige Ausdrucksformen zulassen. Wir führen im Anfangsunterricht ein Experiment durch, mit dem Ziel aufzuzeigen, dass

todo hablante posee un determinado saber sobre las estructuras genéricas de una clase textual concreta en su lengua materna. [...] contravenir la 'arquitectura convencional' de un entramado textual estandarizado es detectado de inmediato y de forma multidimensional (Roiss 2009: 135).

Folgendes in spanischer Sprache verfasste Rezept wird im Unterricht präsentiert (siehe Annex 2). Die prototypischen Formulierungs- und Stilmerkmale wurden von uns soweit manipuliert, dass beim Lesen des Textes Vorwissen zu anderen Textsorten evoziert wird, das nach dem Mehrebenenmodell (Ciapuscio 2002) geordnet werden muss (Übung J). Ein Fragenkatalog wird dazu bereit gestellt (Übung K).

- Wo wird die expositive Sequenz 'En el nombre del Rey' im spanischen Kontext angewandt?
- 'Sin otro particular' tritt als instruktionale Sequenz in Geschäftsbriefen auf. Was

wird damit angekündigt?

- 'De conformidad con lo establecido en el Regimen vigente, firme el presente, ...'

lässt sich ebenfalls als Sequenz mit instruktionalem Charakter einstufen. In welcher Textsorte findet sie für gewöhnlich Anwendung?

- Welcher Ebene würden Sie die o.a. Beispiele zuordnen und warum? Denken Sie daran, dass die Textkohärenz und somit die thematische Entwicklung durch sie völlig gestört ist.

- Können diesem Text eine oder mehrere Textfunktionen zugewiesen werden?

- Der Terminus 'porotos' betrifft zwei Ebenen gleichzeitig. Welche?

- Etc....

Mittels dieses Fragenkatalogs wird dem Studenten bewusst, dass die verschiedenen Ebenen einander bedingen und "los niveles funcional, semántico y situacional tienen una repercusión directa en el nivel de forma lingüística" (Ciapuscio 2003: 111 citado en Roiss 2009). Von dieser Erkenntnis ausgehend werden dann die entsprechenden Übungen (s.o.) auf der formal-grammatikalischen Ebene vorgestellt.

6 Zusammenfassung

In diesem Artikel wollten wir aufzeigen, wie dem Übersetzungsstudenten das Binom (Grammatik + Text) auf anschauliche Weise näher gebracht werden kann. Das Augenmerk lag dabei auf einer schrittweisen Vorstellung der miteinander verzahnten Monome (Grammatik) + (Text), was sich in zahlreichen, auf Erkenntnissen aus der Lernpsychologie, der Methodenforschung und der funktional-pragmatischen Textlinguistik beruhenden Überlegungen und daraus resultierenden Übungen niederschlug. Die genaue Strukturierung des Unterrichtsablaufs wird an dieser Stelle chronologisch-schematisch vorgestellt:

- Einstieg: monolingualer Unterricht in der Fremdsprache Deutsch (Direkte Methode)
 - Aufmerksamkeit/Motivation > Vorstellung der Marktvorgaben; Einladung eines professionellen Übersetzers (Kognitivismus/Konstruktivismus)
 - Vorstellung authentischer spanischer (manipulierter) Textsorte (Übung J - Kommunikative Methode)
 - gezieltes Erfragen von Vorwissen (Konstruktivismus) / Anwendung des Mehrebenenmodells (Übung K - funktional-pragmatische Textlinguistik)
- Fortsetzung: monolingualer Unterricht in der Fremdsprache Deutsch (Direkte Methode)
 - Vorstellung authentischer spanischer (nicht manipulierter) Textsorte (Kommunikative Methode)
 - gezieltes Erfragen von Vorwissen (Übung G - Konstruktivismus)
 - Vorstellung authentischer deutscher Textsorte (Kommunikative Methode)
 - gezieltes Erfragen von Vorwissen (Übung H - Konstruktivismus)
 - Herausarbeiten der Gleich- u. Verschiedenheiten
 - Vorstellung komplexer Strukturen (Übung A - Behaviorismus/kommunikativen Methode)
 - Dialog/Fragenkatalog (Übung B - Direkte Methode/kommunikativen Methode)
 - Lückentexte (Übung C - Traditionelle Methode/kommunikativen Methode)

- Drillübungen (Übung E - Behaviorismus)
- Hin-Übersetzung (Übung F - Traditionelle Methode)
- Endphase: monolingualer Unterricht in der Fremdsprache Deutsch (Direkte Methode)
- Festigen der Struktur (Übung D - Kommunikative Methode)
- Ausbau der Eigenverantwortlichkeit (Übung I - Konstruktivismus)
- Kommentare im Sinne des Mehrebenen-Modells (funktional-pragmatische Textlinguistik)
- Fehleranalyse/Gemeinsame Besprechung der Fehlerquellen: Verstärkung Interaktion Student/Lehrer (Direkte Methode)

Wir hoffen, dass es uns gelungen ist, auf diese Weise einen konstruktiven Beitrag zum DaF-Unterricht für Übersetzer/Dolmetscher geleistet zu haben. Auf alle Fälle lag es uns nahe, konfusen, ungeordneten Vorgangsweisen wie der folgenden entgegen zu wirken

En la clase debe haber práctica de ejercicios estructurados, ejercicios para completar, práctica oral, materiales específicos, medios audiovisuales, diccionarios, gramáticas, juegos de roles, un ambiente o atmósfera adecuados, tareas de casa, exámenes institucionales, intervenciones del maestro para corregir, etcétera (da Silva et. al 2008: 36)

und in weiterer Folge etwas mehr Licht in den komplexen Bereich des zielgruppenorientierten Fremdsprachenunterrichts Deutsch für Übersetzer zu bringen.

7 Bibliographie

Balbuena Torezano, María del Carmen, Deutsch als Fremdsprache für Übersetzer. Grundstufe, Sevilla, Editorial Bienza, 2007.

Berenguer, Laura (et al), Lengua Alemana para traductores. Nivel básico, Barcelona, Servei de publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 2006.

Ciapuscio Guiomar, Elena; Kuguel, Inés, "Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados", en García Palacios, Joaquín; Fuentes Morán, Teresa (eds.), *Entre la terminología, el texto y la traducción*, Salamanca, Almar, 2002, págs. 37-74.

Ciapuscio Guiomar, Elena, Textos especializados y terminología, Barcelona, Ediciones Universitat Pompeu Fabra, 2003.

da Silva Gomes Castro, Helena (et. al) (eds), La investigación-acción y la formación teórico-crítica del docente de lenguas extranjeras, México, Servicio de Publicaciones de la Universidad Nacional Autónoma de México, 2008.

Heinemann, Wolfgang; Viehweger, Dieter, Textlinguistik, Tübingen, Niemeyer, 1991.

Hernández Reinoso, Francisco Luis, "Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje", *Encuentro*, 11 (2002), págs. 141-153.

Kelly, Dorothy, “Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular”, *Puentes* 1 (2002), págs. 9-20.

Lozano Argüelles, Cristina, Estudio de Mercado sobre la Traducción en España. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Salamanca, 2011. <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/108764>)

Roiss, Silvia, “El mercado de la traducción inversa en España. Un estudio estadístico”, *Herméneus* 3 (2001), págs. 397-408.

Roiss, Silvia, “¿Cómo enseñar a traducir bien y no morir en el intento? La adquisición paulatina de la competencia traductora para la clase de texto: ‘instrucciones de uso’”, en Lübke, Barbara; Domínguez Vázquez, María José; Mallo Dorado, Almudena (coord.), *El alemán en su contexto español = Deutsch im spanischen Kontext. Actas del IV Congreso de la Federación de Asociaciones de Germanistas y Profesores de Alemán en España*, Santiago de Compostela, Ediciones Universidad de Compostela, 2004, págs. 565-576.

Roiss, Silvia, "Los intentos de clasificación de tipos y clases de texto a partir de la observación de estructuras recurrentes: El modelo de análisis textual multinivel”, en Baigorri Jalón, Jesús; Campbell, Helen (eds.), *Reflexiones sobre la traducción jurídica*, Granada, Comares, 2009, págs. 125-139.

Sánchez Pérez, Aquilino, Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico. Madrid, SGEL, 1997.

Stangl, Werner, *Kognitivismus* [en línea], <<http://paedagogik-news.stangl.eu/1258/grundsaetze-des-kognitivistischen-lernens>> [consulta: 6 marzo 2015].

<<http://www.lernpsychologie.net/lerntheorien/behaviorismus>> [consulta: 25 febrero 2015].

Annex 2:

Huevos cocidos rellenos de langostinos, palitos de cangrejo, salmón ahumado y con salsa cocktail Ybarra.

- INGREDIENTES:
- 6 huevos cocidos
- 200 g de langostinos cocidos y pelados
- 6 palitos de cangrejo
- 50 g de surimi rallado
- 150 g de salmón ahumado
- 1 bote pequeño de salsa Cocktail Ybarra

Elaboración:

Partimos por la mitad los huevos cocidos y sacamos las yemas. Reservamos las claras. En un procesador de alimentos o robot de cocina, **ponemos las yemas cocidas. Añadimos también, los palitos de cangrejo y el salmón ahumado. Trituramos** hasta obtener una pasta. Ponemos el triturado en un bol y **añadimos el bote de salsa Cocktail Ybarra.** Mezclamos bien. Ponemos la mezcla en una manga pastelera. **Rellenamos con la mezcla el hueco que deja las yemas en la clara de los huevos cocidos.** Terminamos poniendo un poco de surimi rallado por encima.

fuelle: <http://www.hogarutil.com/cocina/recetas/huevos/201412/huevos-rellenos-marisco-salsa-cocktail-27291.html>

Annex 2:

Sopa de verduras	
INGREDIENTES: 4 cogollos de coliflor 1 zanahoria mediana 180g de porotos, 1 yema de huevo 1 cucharada de queso rallado 2 cucharadas de arroz 20g de manteca 1 cebolla pequeña ½ l de agua	<p>En el nombre del Rey, se separan los cogollos de la coliflor y se corta en discos finos la zanahoria, que previamente habrá sido raspada. ¹En una</p> <p><input type="checkbox"/>cazuela <input type="checkbox"/>sartén <input type="checkbox"/>cubitera</p> <p>puesta al fuego se echa la manteca, rehogando en ella las hortalizas junto a la cebolla cortada en tiras finas, finísimas. Una vez empiece a dorarse se añaden los porotos, rehogando durante unos minutos con la olla tapada a cal y canto. Se añade el agua, dejando que estalle el hervor e incorporando el arroz, sazonando convenientemente.</p> <p>En el fondo de la sopera se pone la yema de huevo, mezclando con el queso rallado y batiendo. Una vez la sopa en su punto se vierte en la sopera. Sin otro particular, mezclar el conjunto y servir a continuación.</p> <p>De conformidad con lo establecido en el Reglamento vigente, firma la presente, el Cocinero.</p>
¹ Ponga una cruz en el recuadro correspondiente	